

Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo*

Looking Back Into the Past: Ways of Regulating Happiness, Sadness, Love, Anger and Fear

Recibido: marzo 11 de 2008 | Revisado: noviembre 17 de 2008 | Aceptado: noviembre 21 de 2008

BLANCA ESTELA RETANA-FRANCO**

ROZZANA SÁNCHEZ-ARAGÓN

Universidad Nacional Autónoma de México, México

RESUMEN

La regulación emocional se refiere a las maneras de modular, inhibir, intensificar o disminuir la forma de reaccionar ante situaciones elicitoras de emoción; esto, con el fin de que el individuo se adapte a su entorno. Este proceso se inicia en los primeros meses de vida, va creando pautas de interacción más o menos exitosas con otros individuos y se va a definir a la luz de la interacción, observación y presencia de los padres. Sobre este presupuesto, se exploró el impacto del conflicto o de la armonía entre los padres en las reacciones emocionales de 113 adultos mexicanos. Los resultados muestran que para las emociones positivas se encuentran una mayor apertura y expresividad, mientras que para las negativas, el ocultamiento y la falta de expresión.

Palabras clave autores

Regulación emocional, felicidad, tristeza, enojo, amor, miedo, infancia, socialización.

Palabras clave descriptor

Emociones, condicionamiento emocional, emociones y cognición.

ABSTRACT

Emotional regulation refers to the ways to modulate, inhibit, intensify and decrease the reactions toward emotional situations; in order to help individual in his/her environmental adjustment. This process starts at the beginning of the life and it facilitates more or less successful interaction patterns with another human beings. This depends of the parent's interaction, observation and presence. Based on this, we explore the effect of conflict or harmony between parents on the emotional reactions of 113 Mexican adults. Findings show that, for positive emotions there are more openness and expression while for negative ones, to hide and be reserved are important ways to respond.

Key words authors

Emotional Regulation, Happiness, Sadness.

Key words plus

Emotions, Emotional Conditioning, Emotions and Cognition.

* Artículo de investigación.

** Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria-México, D.F. Correo electrónico: blanca_retana_franco@hotmail.com; rozzara@servidor.unam.mx

A partir del nacimiento, los niños desarrollan rápidamente una amplia gama de habilidades motoras, cognitivas y de comunicación (desarrollo del lenguaje), así como la habilidad de experimentar, expresar y modular diferentes emociones y sentimientos. Las bases de la competencia social se desarrollan a lo largo de los primeros años de la existencia; se relacionan con el bienestar emocional, y afectan la habilidad posterior del niño para adaptarse funcionalmente a la escuela y para formar relaciones adecuadas a lo largo del ciclo vital. Conforme las personas avanzan hacia el estado adulto, estas habilidades sociales son esenciales para la formación de amistades duraderas, relaciones íntimas interpersonales satisfactorias, trabajar bien e integrarse, de manera productiva, a la comunidad (Yarnoz, Alonso-Arbiol, Plazaola & Sainz De Murieta, 2001).

El desarrollo emocional se construye en la estructura del cerebro de los niños en respuesta a su experiencia personal y las influencias de los ambientes en los que viven; de manera que podríamos decir que durante el proceso de desarrollo infantil, sus experiencias emocionales tempranas están literalmente empapadas en la arquitectura de sus cerebros. La emoción es un aspecto del funcionamiento humano basado en la biología y anclado en las múltiples regiones del sistema nervioso central. Las crecientes interconexiones entre los circuitos cerebrales apoyan la emergencia de una conducta emocional cada vez más madura, especialmente en los años preescolares (Yarnoz et al., 2001).

Dentro de este campo de estudio, la autorregulación emocional ha despertado un gran interés por las implicaciones que tiene para el funcionamiento social de los individuos, por lo que es vista como la capacidad de los individuos para modificar su conducta en virtud de las demandas de situaciones específicas (Block & Block, 1980; Kopp, 1982; Rothbart, 1989).

Aunque tradicionalmente la emoción se había considerado como fundamentalmente disruptiva y su estudio se había centrado en su posible interferencia sobre aspectos diversos de la vida cotidiana, desde recientes perspectivas funcionalistas se argumenta que las emociones son respuestas adaptati-

vas con funciones motivacionales y organizativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus objetivos (Balter & Tamis-LeMonda, 2006). Por consiguiente, las definiciones actuales de regulación emocional se han centrado en los beneficios de adaptación, que supone ser capaz de ajustar el estado emocional.

Fox (1994) por ejemplo, enfatiza que la regulación emocional es una habilidad para modular el afecto, al servicio del respeto a normas definidas social y culturalmente. Thompson (1994) la define como procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de evaluar y modificar las reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y tiempo, con la finalidad de atender determinados objetivos. Otros autores redundan en que la regulación emocional supone el manejo del *arousal* emocional y el control consciente del comportamiento (Vondra, Shaw, Swearingen & Owens, 2001).

Estas capacidades de adaptación al ambiente incluyen procesos de afrontamiento de emociones tanto positivas (p.ej., alegría, placer) como negativas (p.ej., malestar, miedo, ira), superando posturas tradicionales que consideraban únicamente las emociones negativas en el concepto de autorregulación (Kopp, 1989; Balter & Tamis-LeMonda, 2006). Además, actualmente se consideran como aspectos de la autorregulación emocional los que se refieren al inicio y mantenimiento de la respuesta emocional, y no solo, la modulación y el cese de dicha respuesta, tal como se había considerado tradicionalmente (Balter & Tamis-LeMonda, 2006).

En la vida personal del niño sus emociones juegan un papel muy importante, debido a que el expresarlas de alguna manera le permite liberar sus cargas positivas o negativas. De igual modo, mantendrá un alto nivel de autoestima y un buen concepto de sí mismo y de lo que lo rodea; sentir y expresar las emociones implica prestarle atención a la parte interna del individuo, teniendo en cuenta que estos aspectos deberán ser manejados adecuadamente para así poder lograr identificarlas, distinguirlas y analizarlas con el fin de poder controlarlas.

En este devenir de interacciones, interdependencias y juego de roles, además de la interculturalidad, los niños aprenden socialmente patrones de conducta, se identifican, simbolizan y resimbolizan su realidad, a través de diferentes formas de expresión (oral, escrita, gestual, gráfica y simbólica). La infancia es la etapa del desarrollo evolutivo del hombre que marca el futuro de los individuos; ésta puede verse afectada seriamente por las exigencias, tensiones y conflictos del diario vivir en el marco de la vida familiar, escolar y la vida en comunidad, por lo que se puede decir que las experiencias que vive cada niño da como resultado la expresión de emociones y sentimientos que cada uno manifiesta en función de lo que ocurre y de los estímulos que percibe en el medio en el que habita (Yarnoz et al., 2001).

La influencia de la familia es crucial en el desarrollo y formación del niño desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela; allí, comenzará su socialización extendida y aprenderá a relacionarse con otros individuos y a seguir normas, valores y patrones de comportamiento. De donde es fundamental la comprensión de las propias emociones como la de las de los demás (Yarnoz et al., 2001).

El desarrollo de las habilidades de autorregulación emocional se ha asociado a una variedad de factores, entre ellos, la madurez del cerebro, especialmente las redes atencionales y las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas de los niños; pero a los padres se les ha otorgado un papel primordial en su labor de ayuda y guía en el proceso del desarrollo (Ato, González, Carranza & Ato, 2004).

La familia y la autorregulación

Algunos estudios realizados por Montero (1989 citado en Vielma, 2003), demuestran el papel fundamental que cumple la familia como agente básico dentro del proceso de socialización y como fuente de aprendizaje general. Los resultados de sus estudios permiten dilucidar que ocurre un proceso denominado *Efecto Primacia*, a través del cual los padres influyen más acentuadamente en sus hijos que otros agentes socializadores.

Las investigaciones recientes indican que el grado con el cual los padres toleran y expresan las emociones negativas y asisten a sus hijos en la resolución de éstas, evita el trastorno emocional, ya que está asociado a las capacidades reguladoras de la emoción y a la capacidad social (Eisenberg & Fabes, 1992).

Durante la niñez temprana y media, los niños adquieren y utilizan las reglas sociales para la expresión apropiada de la emoción. Mientras unos niños aprenden a exhibir sus emociones, otros aprenden a ocultarlas o suprimirlas y expresar una emocional social aceptable.

Cuando se trata de niños, la interacción con adultos constituye un aporte fundamental para el cambio hacia posiciones de mayor control emocional. Por lo tanto, la naturaleza interpersonal de la regulación de la emoción se ha establecido en la investigación de las interacciones madre-hijo, junto a otros temas de estudio del desarrollo como la comunicación, o la imitación. En este caso, se investiga cómo las emociones de uno de los interlocutores influyen en las del otro, así como en su conducta. Este funcionamiento es crucial para comprender el proceso evolutivo de la regulación emocional. Los trabajos pioneros y los actuales estudian de forma microanalítica las interacciones entre madre e hijo, prediciendo las contingencias espontáneas y mutuas entre las díadas (Trevarthen, 1984; Tronick, 1989).

La influencia de la conducta de la madre sobre las estrategias de autorregulación emocional de los niños ha sido puesta de manifiesto por una diversidad de estudios. Algunos de ellos hacen constar cómo utilizan los niños estrategias de afrontamiento más complejas, cuando la madre está participativa que cuando está pasiva. En los estudios descritos por Balter y Tamis-LeMonda (2006), se observó la conducta de niños de 24 meses de edad en una situación de demora de un objeto deseado en dos condiciones: en una, la madre era libre de hacer lo que quisiera mientras que el niño esperaba (madre activa) y en la otra, se le pedía que leyera una revista y que permaneciera relativamente pasiva, a pesar de que podía responder al niño en el período de espera (madre pasiva). Los autores encontraron

diferencias en las conductas de los niños ante estas dos condiciones, de manera que los niños utilizaron estrategias más adaptativas cuando la madre estaba en actitud activa, mientras que la situación madre pasiva favoreció el uso de estrategias más pasivas y reactivas. Estos mismos resultados fueron replicados en un estudio longitudinal en niños entre 12 y 14 meses (Bridges, Grolnick & Connell, 1997).

Más recientemente, Diener y Mangelsdorf (1999) encontraron que, en situaciones de laboratorio creadas para elicitar miedo o ira, las estrategias regulatorias de los niños estaban en función del grado de implicación materna, de manera que los niños utilizaron con mayor frecuencia estrategias tales como la implicación activa en objetos y la referencia social, cuando la madre se encontraba implicada.

Los trabajos empíricos demuestran que las acciones desempeñadas por los padres en sus intentos de regular externamente a sus hijos no caen en saco roto, puesto que los niños repiten autónomamente aquellos sistemas de regulación que les enseñaron los adultos algunos años antes (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin & Bridges, 1998).

En general, los autores que han examinado parejas mediante cualquiera de los sistemas anteriores, han demostrado encontrar sincronía entre la emocionalidad materna y la infantil atendiendo al aspecto de la cara, pero también las vocalizaciones y a varias respuestas fisiológicas. La sincronía entre interactuantes demuestra la sensibilidad especial de los adultos de apego en su papel como socializadores y el aprovechamiento infantil, especialmente predisuesto a ser socializado. Adulto/a e hijo/a son capaces de regularse entre sí, de comprender mutuamente sus señales comunicativas y de estimularse y controlarse coparticipadamente (Buss & Goldsmith, 1998). Las madres (inclusivo sin experiencia) aprenden rápidamente a leer las escasas señales que emite un recién nacido, les procuran acciones adecuadas que les tranquilizan y refuerzan, pero que, a la vez, modifican los comportamientos y, por tanto, regulan; por su parte, los niños y niñas inician y mantienen la relación deseada respondiendo contingentemente a las acciones adultas.

Una de las propuestas más interesantes respecto al aprendizaje de las técnicas de autocontrol voluntario por parte de los niños, parece deberse a la posible relación que establecen con aquellas estrategias que han sido utilizadas por sus madres en años anteriores. Se sabe, que la emocionalidad expresada en el seno de la familia es una variable que predice la posterior expresión emocional de sus hijos e hijas. Así, los niños en cuyas familias se expresa afecto positivo, expresan también más afecto positivo con sus iguales y comportamiento más prosocial (Denham & Groot, 1993). En la comprobación empírica, se trata de utilizar el control interpersonal (de los padres a los hijos) para que en un próximo futuro sean los propios niños quienes se apropien de las diversas estrategias de control y las utilicen de forma intrapersonal. Feldman y sus colaboradores, mediante observaciones en estudios longitudinales (Feldman, Greenbaum & Yirmina, 1999), han sido capaces de delimitar estadísticamente la capacidad por la que se predice el autocontrol infantil voluntario, gracias a los comportamientos precursores de control emocional mutuo.

Se ha demostrado que la responsividad materna a las emociones positivas y negativas de sus hijos predice comportamientos competentes en años posteriores (Denham, Mitchell-Copeland, Strandler, Auerbach & Blair, 1997). Sin embargo, no sólo la responsividad es importante, también la instrucción directa o indirecta resultan ser de suma relevancia. Más específicamente la enseñanza del control emocional incluye: a) la constatación de que un niño está sintiendo una emoción; b) la aceptación de esa emoción y c) la intervención para cambiarla o regularla.

A diferencia de otras conductas, el cambio emocional con la edad sufre altibajos, es decir, no tiene ganancias paulatinas y constantes, sino que se ve afectado por sucesos normativos y no normativos que ocurren en la vida de los niños y niñas, por ejemplo, el nacimiento de un hermano con el desencadenamiento de los celos, suele provocar regresiones en el control emocional, de igual forma las relaciones de amistad y de enemistad, o las enfermedades. Como en los adultos,

que las emociones interfieren en nuestra vida, en los niños, los cambios atribuibles al eje de la edad se ven influenciados por los sucesos diarios que acontecen en sus contextos de crianza (Clemente & Adrián, 2004).

El modelo familiar es un modelo cultural en pequeño. A partir de este modelo, cada familia elabora su propia variante, en general, a través de mitos, tradiciones y valores. Se incorpora el qué – los contenidos de la cultura– y también el cómo; es decir, los modos de hacer, de proceder, de aprender (Jaramillo, Díaz, Niño, Tavera & Velandia, 2006).

La escala de valores y los estilos educativos varían mucho de una familia a otra; ya que los padres se encargan de la educación, formación de hábitos y normas de conducta del niño, cada familia tiene unas características afectivas y sociales determinadas. Otro aspecto importante es la disciplina, entendida como la adquisición de habilidades tomando como modelo una persona. Los niños admiran a sus padres, personas que los protegen y, por tanto, son muy importantes en su vida, por lo que se constituye una base sólida para que deseen imitarlos. En su imitación, influye más lo que hacen que lo que dicen. Los patrones de personalidad se adquieren, según Bandura (1982), en gran medida por la imitación activa. El autodominio no se alcanza hasta el momento en que las personas pueden tomar sus propias decisiones, pero es importante educar para ello, desde pequeños. Un estudio comparativo entre estilos educativos estadounidenses y japoneses muestra diferencias en la capacidad de autodominio de ambas poblaciones, fijándose en la enseñanza de la misma: los americanos dan ordenes sin explicaciones y a los japoneses los sensibilizan sobre los sentimientos y pensamientos de los demás: *¿Qué crees que pensará de ti el señor del supermercado, si haces eso?* En un caso se impone disciplina (no hay tiempo que perder) y en otro se enseña autodisciplina (se necesita tiempo y paciencia). Además una relación afectiva coherente con los padres favorece el desarrollo social y afectivo con los demás. Aquellos que a los 3 años de edad constituyeron una relación de apego seguro con sus madres serán más competentes socialmente; habrá, por tanto, una relación de continuidad entre

el tipo de relaciones edificado con los padres y el establecido con los iguales. Las relaciones con estos favorece el descentramiento social y cognitivo (porque las perspectivas de otros niños son más próximas que las de los adultos), la canalización y regulación de la agresividad, y el reconocimiento de los derechos y deberes de los demás (Marchesi, Coll & Palacios, 1991; Rappoport, 1991).

Las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante, y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Nuestras emociones motivan nuestras acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con nuestro ambiente, y proveen de sentido a nuestras experiencias de vida. Al guiar nuestros pensamientos y acciones, las emociones poseen una función reguladora que nos ayuda a adquirir los patrones de la conducta adaptativa. Existen muchas diferencias individuales en cómo las personas expresan sus emociones e interactúan con otros individuos. Muchas son predominantemente felices, contentas, y curiosas. Otras pueden ser a menudo retraídas, tristes y depresivas. Más aún, otras pueden aparecer enojadas, destructivas y desorganizadas. Las emociones mediatizan la capacidad de adaptarse y de responder a una variedad de experiencias. Preparan al organismo para responder rápidamente a las amenazas del mundo circundante. Asimismo, los psicólogos sociales plantean que las emociones humanas son fundamentales para el apego, la interacción y la función social (Mayne, 2001).

Conflicto familiar

La familia es el mejor lugar para que el niño se sienta querido. Los apegos que los niños desarrollan con sus padres y hermanos generalmente duran toda la vida, y sirven como modelos para relacionarse tanto en la escuela como con otras personas con las que tomarán contacto a lo largo de su desarrollo. También dentro de la familia el ser humano experimenta sus primeros conflictos sociales. El tipo de disciplina que ejercen los padres, sus relaciones

interpersonales, las discusiones familiares entre hermanos, etc., proporcionan al niño importantes lecciones de conformidad, de cooperación, de competencia y de oportunidades para aprender cómo influir en la conducta de los demás.

Algunos estudios han demostrado que un ambiente familiar cargado de conflictos interpersonales provoca déficit en el desarrollo emocional, y genera distintos niveles de ansiedad y de desórdenes ansiosos (Hansen, Sanders, Scout & Last, 1998; Johnson, 1998), si se producen conflictos y discordias en forma sostenida.

Los niños expuestos a altos niveles del conflicto intenso sin resolver, están en riesgo creciente de problemas sociales, emocionales y del comportamiento (Grych & Fincham, 1990). Dado el predominio de uniones discordes, esto representa un desafío significativo para nuestra sociedad. La hipótesis emocional de la seguridad [ESH] de Davies y Cummings (1994) postula que la regulación de la emoción de los niños juega un rol dominante en los efectos del conflicto interparental. Según esta teoría, cuando los niños interpretan la discordia marital como amenaza a la estabilidad de la familia y al bienestar personal; la seguridad emocional de los niños es reflejada por los patrones de autorregulación emocional, cognoscitiva y del comportamiento.

Connell (2004) ha propuesto que para explicar la relación entre la exposición al conflicto marital y el desarrollo de los problemas sociales y psicológicos en niños, se debe hacer énfasis en las habilidades cognoscitivas y las reacciones emocionales de estos niños por estar presentes en el momento en que se suscitaba el conflicto entre los padres. Los resultados de su estudio demuestran que los niños, al estar en alguna situación de conflicto, utilizaban la labilidad/negatividad para poder terciar entre la situación de conflicto marital y sus habilidades sociales; además de encontrar que las capacidades reguladoras obran en forma recíproca con sus habilidades sociales para facilitar la mediación entre la internalización y la externalización.

Las experiencias familiares negativas pueden influir en la autopercepción del niño, en su capacidad de control emocional y conductual, y estas

cogniciones pueden contribuir a que se desarrolle ansiedad (King, Mietz & Ollendick, 1995).

El conflicto es inevitable en cada relación, pero hay una gran variabilidad de las maneras en que las parejas manejan y resuelven sus desacuerdos. Algunas utilizan habilidades problema-solución eficaz, manifiestan el afecto, y demuestran preocupación por el otro resolviendo con éxito los problemas. Otras parejas se traban en conflictos de intensidad usando amenazas, insultos y agresión, sin miras de resolución. Los niños tienen reacciones adversas a ciertas tácticas del conflicto tales como agresión física, hostilidad verbal y amenazas de dejar la relación, mientras que pueden potencialmente beneficiar la exposición a las tácticas del conflicto tales como problema-solución y afecto (Goeke-Morey, Cummings, Harold & Shelton, 2003).

El conflicto es destructivo y se liga a resultados negativos en el niño a largo plazo, incluyendo los problemas sociales, emocionales, y del comportamiento (Grych & Fincham, 1990). Los niños que se exponen a los altos niveles del conflicto destructivo desarrollan pobre seguridad emocional, además de tener opiniones y creencias negativas sobre la estabilidad familiar. Son también hipervigilantes del conflicto, tienen un umbral bajo para las situaciones de amenaza y se preocupan con el mantenimiento de la estabilidad de la familia.

Un umbral más bajo del despertar emocional puede, en el corto plazo, ser beneficioso, aumentando la vigilancia para las situaciones potencialmente dañinas. Las representaciones negativas sobre la familia pueden también ser beneficiosas proporcionando una muestra del marco dentro de el cual los niños puedan seleccionar y utilizar las estrategias de comportamiento que reduzcan la amenaza. Sin embargo, la ESH indica que a largo plazo son dañinas, ya que crean conflictos interpersonales y problemas de ajuste (Davies & Cummings, 1994).

En este sentido, son comunes actividades de escape a una vida familiar desagradable como abandono del hogar, actividad sexual temprana y conducta antisocial (Tasker & Richards, 1994). Los niños de ambos sexos presentan una disminución de su rendimiento escolar como consecuencia

de los conflictos y de la separación de sus padres. Sin embargo, las dificultades en la escuela son mayores en los varones que en las niñas (Guidibaldi & Cleminshaw, 1985).

Hijos provenientes de familias con altos niveles de conflicto pueden no aprender las habilidades sociales como la negociación y el compromiso (Doll & Lyon, 1998). Aunque la separación de los padres es dolorosa, los hijos que permanecen en una familia intacta con tensiones están menos adaptados que los que hacen frente a la transición tormentosa a una familia monoparental y viven con menos tensiones y conflictos (Block, Block & Gjerde, 1988). En general, los niños crecen sin problemas de ajuste cuando tienen una buena relación con un solo padre, que cuando crecen en un hogar con dos padres que se caracteriza por la discordia y el descontento (Rutter, 1983). Asimismo, un padre inaccesible, hostil y rechazante puede causar más daño que un padre ausente (Hetherington, 1980).

Comparando las diferencias entre hijos de familias intactas con aquéllos provenientes de familias de padres separados, se observa que los primeros presentan mejores calificaciones escolares y los segundos, problemas de conducta y más propensión a fracasar en la escuela (Florenzano, 1998).

Aunque la ruptura matrimonial es bastante estresante para los hijos, existe gran variación en cómo responden. Entre los factores que marcan diferencia están el bienestar psicológico del padre que se queda con el hijo, las características del niño, el apoyo social de la familia, de la escuela y de la comunidad. La habilidad de los padres separados para dejar de lado los conflictos, el contacto frecuente del niño con el padre que no vive con él y las relaciones funcionales con los integrantes de la familia extensa y con los profesores, conducen a aminorar los resultados negativos para los hijos. Sin embargo, cuando el conflicto familiar es elevado, es posible que se presenten dificultades de adaptación en los hijos (Borrine, Handel, Brown & Searight, 1991).

Un factor decisivo en la adaptación adecuada de los hijos después de la separación tiene relación con el manejo eficaz del estrés del padre que vive con los hijos, en cómo los protege de los conflictos

familiares y participa de una paternidad democrática (Buchanan, Maccoby & Dornbusch, 1991; Jadue, 2003).

Forman y Davies (2003) divulgaron un estudio sobre tres conjuntos de niños con base en su seguridad emocional en la relación interparental, que examinaron a través de una amplia gama de medidas de funcionamiento del niño y de la familia (Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Alrededor la mitad de los niños estaba en el conjunto seguro, que fue caracterizado por la preocupación suave y sana del conflicto destructivo y por representaciones mentales de las relaciones de la familia como estable.

Un cuarto de los niños cayó en el segundo conjunto, en que los niños están preocupados por las reacciones emocionales negativas intensas experimentadas, las relaciones vistas como menos estables, y procurando intervenir o evitar los desacuerdos. Los niños preocupados tienen un umbral bajo de la amenaza y, probablemente, dificultades para preservar su sentido de seguridad.

El tercer conjunto se caracterizó por reacciones de evitación; el niño, frente al conflicto que lo amenaza, intenta restaurarlo con su sentido de seguridad disociado y su señal de socorro.

Emociones básicas

Todas las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa 'moverse') más el prefijo *e-*, significando algo así como "movimiento hacia" y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Goleman, 1998).

Desde hace más de 150 años existen múltiples autores que se han abocado a identificar los tipos básicos de las emociones; por ejemplo, en 1924, Watson, señaló que son tres las emociones básicas: miedo, cólera y amor; Ekman, en 1982, indica que son seis: felicidad, disgusto, sorpresa, tristeza, enojo y miedo; por su parte, Plutchik (1980) propone

ocho que incluyen las previas además de aceptación y anticipación.

Los investigadores todavía están en desacuerdo con respecto a cuáles son las emociones que pueden considerarse primarias; sin embargo, algunas de las emociones propuestas se mencionan a continuación con sus respectivas familias.

- Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia.
- Tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave.
- Miedo: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico.
- Alegría: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, rapto, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía.
- Amor: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.

Así, más tarde, Fischer, Shaver y Carnochan (1990) plantean una jerarquía de emociones; dos positivas, amor y felicidad; y tres negativas, enojo, tristeza y miedo (Sánchez Aragón, 2007).

Además de la complejidad que subyace a cada factor de las emociones, cada una expresa una cantidad o magnitud en una escala positivo/negativo. Así, experimentamos emociones positivas y negativas en grados variables y de intensidad diversa. Podemos experimentar cambios de intensidad emocional bruscos o graduales, bien hacia lo positivo o bien hacia lo negativo. Es decir, toda emoción representa una magnitud o medida a lo largo de un continuo, que puede tomar valores positivos o negativos.

Cada una tiene rutas muy definidas en su experiencia; así, la felicidad consiste en el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos (Fernández, Zubieta & Páez, 2000).

El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático, el opuesto fisiológico de la respuesta de “lucha-o-huida” propia del miedo y de la ira (Fernández, Carrera, Sánchez & Paéz, 2000).

El enojo aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear

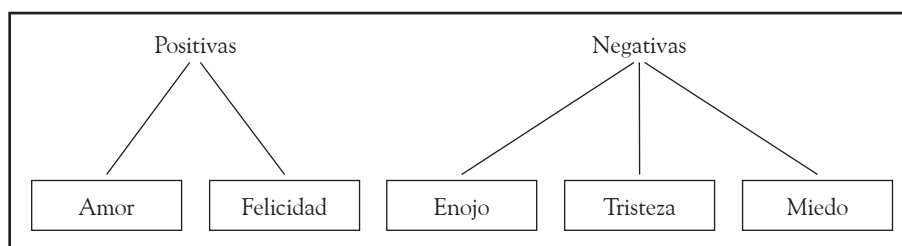


FIGURA 1
Jerarquía de emociones de Fischer et al. (1990).

Fuente: elaboración propia

a un enemigo; también aumenta el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas (Fernández et al., 2000).

En el caso de la tristeza, ésta se asocia con antecedentes de pérdida de relaciones personales importantes, así como la muerte de otros significativos; en el aspecto físico, se vincula con baja temperatura en la piel, problemas estomacales, síntomas musculares, distensión desagradable y sintomatología (causada por) atribuida como ser apático, estar cansado y tener postura decaída; en cuanto a reacciones mentales, se asocia a sensaciones de: impotencia, irritabilidad, susceptibilidad, malhumor, melancolía, visión negativa de las cosas, nostalgia, creencias de que hay injusticia y sentimientos o estados de nerviosismo; en el ámbito expresivo, se caracteriza por hablar poco o nada, hablar en voz baja, monotonía, manifestación de sentimientos y acontecimientos tristes. Se intenta afrontar la tristeza con actividad, supresión de los sentimientos negativos y auto-consuelo (Páez & Vergara, 1992; Scherer, 1997; Scherer, Rimé & Chipp, 1989).

En el caso del miedo, la sangre se retira del rostro (lo que explica la palidez y la sensación de “quedarse frío”) y fluye a la musculatura esquelética larga -como las piernas, por ejemplo- favoreciendo así la huida. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un instante, para calibrar, tal vez, si el hecho de ocultarse pudiera ser una respuesta más adecuada. Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada (Darwin, 1998; Lelord, 2001 citado en Fernández, Zubieta et al., 2001; Pierce & Epling, 1995; Skinner, 1953).

Con base en lo anterior el propósito de este estudio fue explorar la percepción del clima familiar de adultos mexicanos, en términos de conflicto

vs. armonía entre los padres y las formas en las que éstos les señalaban cómo reaccionar ante la experiencia de la felicidad, el amor, la tristeza, el enojo y el miedo.

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística por cuota de 113 residentes de la Ciudad de México (49 hombres y 64 mujeres), con edades que fluctuaban entre 18 y 58 años, con una media de 27. La escolaridad de los participantes era de secundaria a licenciatura, siendo la moda licenciatura.

Instrumentos

Se aplicaron dos tipos de preguntas: una pregunta cerrada con formato tipo Likert que solicitaba la respuesta a: “Cuando era niño presenciaba principalmente situaciones de ...”, con 5 opciones de respuesta: 1) mucho conflicto entre mis padres, 2) conflicto entre mis padres, 3) conflicto y armonía entre mis padres, 4) armonía entre mis padres y 5) mucha armonía entre mis padres; seguido a esta pregunta, se cuestionaba en forma abierta: ¿Qué tipo de cosas tus padres te decían que hicieras cuando sentías...? a) felicidad, b) tristeza, c) amor, d) enojo, e) miedo.

Procedimiento

Las pruebas fueron aplicadas a la muestra descrita en escuelas, oficinas y lugares públicos en donde se solicitó su ayuda, se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas y se auxilió en caso necesario. Una vez obtenidos los datos, se realizó un análisis de frecuencias de la primera parte (pregunta cerrada), con el fin de conocer la conformación de los sujetos en términos de su presencia ante una situación familiar de armonía o conflicto para así, posteriormente, dividir la muestra en estos grupos.

En lo que toca a las preguntas abiertas, se realizó un análisis de contenido (teniendo jueces expertos)¹ por emoción; ya generadas, las categorías fueron empataadas con un número, para luego correlacionarlas con la respuesta brindada al primer reactivo cerrado.

Resultados

En lo que respecta a la pregunta sobre la presencia ante el conflicto o armonía entre los padres cuando se era niño(a), se realizó un análisis de frecuencias para conocer la distribución de la muestra. En la Tabla 1, se puede observar que la mayor frecuencia se encuentra en la percepción de conflicto y armonía; después, la percepción de armonía; y con mucha menor frecuencia, la percepción de mucho conflicto; le sigue, conflicto y por último, mucha armonía.

TABLA 1
Cuando era niño(a) presenciaba principalmente situaciones de...

	Frecuencia	Orden
Mucho conflicto entre mis padres	21	3
Conflicto entre mis padres	15	4
Conflicto y armonía entre mis padres	33	1
Armonía entre mis padres	31	2
Mucha armonía entre mis padres	12	5

Fuente: elaboración propia.

En lo que toca a la forma en la que se respondió a las preguntas abiertas sobre la manera de enfrentar las emociones, se observa que los sujetos reportan que sus padres los apoyaban, les decían que expresaran su emoción riendo o gritando, que no demostraran nada, que la disfrutaran, que trataran de conservarla, que se sintieran agradecidos(as)

¹ Seis (6) estudiosos (personas que trabajan en el área) de las emociones.

por tenerla y que había que compartirla (véase, Tabla 2).

TABLA 2
¿Qué tipo de cosas te decían tus padres que hicieras cuando sentías felicidad?

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Apoyo	Apoyo, Me felicitaban, Me preguntaban	68
Brincar y cantar	Reír, Cantar, Gritar	26
Ocultar	Nada, No demostrar	21
Expresar	Mostrar, Expresar la emoción, No esconder	15
Disfrutar	Disfrutar, Experimentar, Vivir el momento	12
Conservarla	Conservarla, Aprovecharla, Siempre hay que estar feliz	12
Valorar las cosas	Sentir orgullo, Valorar las cosas, Agradecer	8
Compartir	Compartir, Transmitir, Motivar	8
Luchar por ella	Luchar por ella, Hacer caso al corazón, Hacer lo que me hace feliz	4

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se puede ver que ante el amor, los padres decían a los sujetos que lo demostraran, expresaban su gusto, les decían que controlaran su emoción pensando, que la confianza es importante que lucharan por él, que lo gozaran, que implicaba respecto y que no lo buscaran sino que tuvieran paciencia.

TABLA 3
¿Qué tipo de cosas te decían tus padres que hicieras cuando sentías amor?

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Expresar	Mostrar, Expresar, Abrazar	35
Interés por mí	Me daban cariño, Preguntaban, Se alegraban por mí	14

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Pensar	Pensar, Cuidado, No te cie- gues	12
Hablar de la Con- fianza	Confianza, Es importante, Complemento	11
Luchar	Luchar, Defenderlo, Buscarlo	10
Disfrutar	Disfrutar, Gozar	6
Respetar	Respetar, Que respetara	5
No bus- carlo	No buscarlo, Tener paciencia	3

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la emoción de la tristeza, los sujetos reportan que sus padres les decían que mejoraran su ánimo, que no se preocuparan, que se desahogaran, que durmieran y lloraran, que se alegraran, que aprendieran de la situación, que todo tiene un por qué y que se controlaran buscan un equilibrio (véase, Tabla 4).

TABLA 4
¿Qué tipo de cosas te decían tus padres que hicieras cuando sentías tristeza?

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Dar ánimo	Échale ganas, Ánimo, Ha- zlo mejor	26
No me pre- ocupara	Se te va a pasar, No te pre- ocupes, Olvidar	23
Desahogar	Demostrarla, Platicar, Des- ahogar	23
Llorar	Dormir, Llorar	16
Ocultar	No llorar, Alégrate, Sonreír	12
Aprender	Aprender, Reflexionar, So- brellevar	9
Dar lógica	La tristeza no existe, Las cosas pasan por algo,	5
Controlar	Me controlara, Cálmate, Encontrar un punto de equilibrio	4

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5, se puede ver que para la situación de enojo, los participantes en esta investigación señalan que sus padres les decían que se calmaran y controlaran, que lo desahogaran platicándolo, que pensarán en la causa y la solución, que no le dieran importancia y que eran tontos si se enojaban.

TABLA 5
¿Qué tipo de cosas te decían tus padres que hicieras cuando sentías enojo?

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Controlar o Tran- quilizar	Calma-tranquilízate, Con- trol, No te enojés	49
Expresar	Platicar, Superar, Expresarlo, Golpear	22
Pensar	Pensar, Buscar solución, Bus- car causa	14
Evadir	No hacer caso, No vale la pe- na, No tiene importancia	7
Me insul- taban	Estas loco, Que era un tonto	5

Fuente: elaboración propia.

Finalmente en la Tabla 6 se puede ver que los padres decían a los sujetos que ante el miedo, lo enfrentaran y superaran, que se sintieran protegidos por ellos, que redirigieran su atención a otra cosa, que aprendieran de la situación, que rezaran y que el miedo es algo natural en toda la gente.

TABLA 6
¿Qué tipo de cosas te decían tus padres que hicieras cuando sentías miedo?

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Enfrentar	Superar, Calma-tranquilizar, Enfrentar	37
Me apo- yaban	Estamos contigo, Apoyo, Te voy a proteger	23
Evadir	No tengas miedo, No demos- trar, No pienses en eso	22
Aprender	Hablar, Resolver, Aprender	11

Categoría	Definidoras	Frecuencia
Rezar	Acércate a Dios, Rezar, Dios de cuida	4
Naturalidad del miedo	Es parte de nosotros, Natural, A todos nos pasa	3

Fuente: elaboración propia.

Como ya se mencionó, posteriormente se numeraron las categorías obtenidas en cada una de las preguntas abiertas (una por emoción) y se compararon en estos términos a las personas que habían experimentado conflicto y armonía entre sus padres cuando eran niños; pudiendo así, compararlos en cada una de las emociones.

En la Figura 2 se puede ver la comparación entre los grupos testigos de conflicto vs. los de armonía en torno a la emoción felicidad. Es notorio que las personas en situación de armonía recibieron más apoyo, se les decía que lo disfrutaran, que lo demostraran y que lo compartieran, en mayor medida que las personas en situación de conflicto.

En la Figura 3 se refleja lo que sucede en la emoción del amor y se observa que las diferencias son más marcadas en casi todos los aspectos; es decir, en situaciones de armonía los padres decían a los niños en mayor medida que a sus contrapartes, que lo demostraran y que a ellos les daba gusto que el

niño sintiera amor. La única categoría en la que los puntajes se superponen, es en luchar, lo que señala que ambos grupos lo mencionaron con la misma frecuencia, pero quizá desde distintas posturas (los de armonía como una forma de llegar a la felicidad y los de conflicto, como una forma de pelear por lo que es suyo... quizá). Al respecto de pensar, la confianza, el disfrute y que la emoción es imprevisible, no fue mencionado cuando se había presenciado conflicto.

En la Figura 4 se observa la comparación entre los grupos testigos de armonía y de conflicto, en lo que se refiere a la emoción de la tristeza. Al igual que en la emoción anterior se ve una marcada diferencia entre ambos, pero es interesante resaltar que ocultar la emoción se les decía a los sujetos de ambos grupos aunque en mayor medida a aquellos en situación de armonía. En lo que toca a las otras categorías se ve que a este último grupo se le dio más ánimo, más apoyo y se les dijo más que lloraran o durmieran. En cuanto a la transitoriedad, la enseñanza y el controlar la emoción, solo se presentó en el grupo de armonía.

En la Figura 5, se comparan ambos grupos en el enojo. Se puede observar que en tres de las cinco categorías, los puntajes se superponen y las únicas diferencias visibles son la calma/control y el evadir, que son superiores los puntajes en el grupo de armonía.

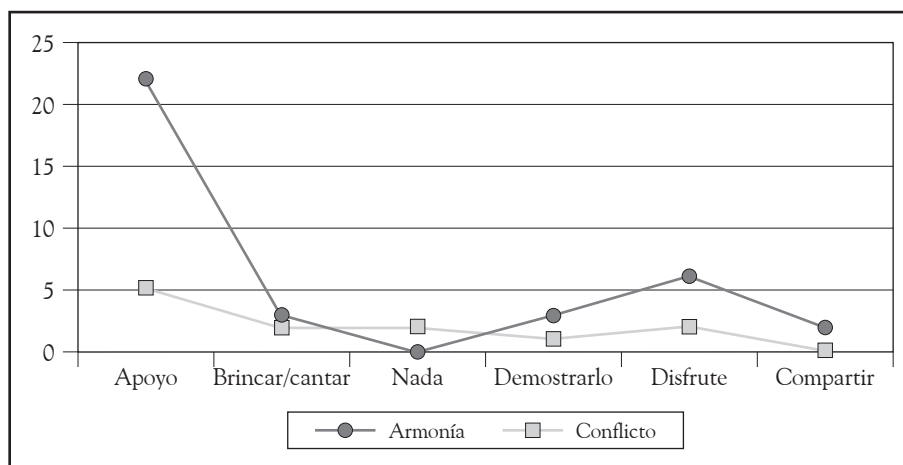


FIGURA 2
Comparación de armonía y conflicto en la felicidad.

Fuente: elaboración propia.

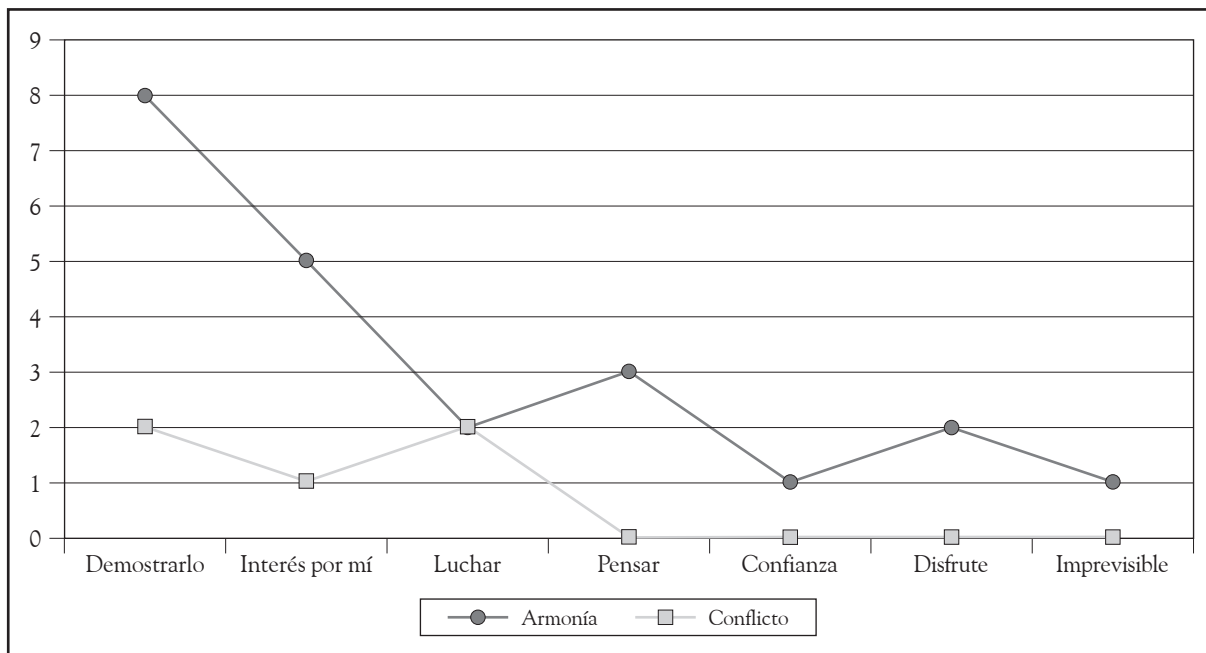


FIGURA 3
Comparación de Armonía y Conflicto en el Amor.

Fuente: elaboración propia.

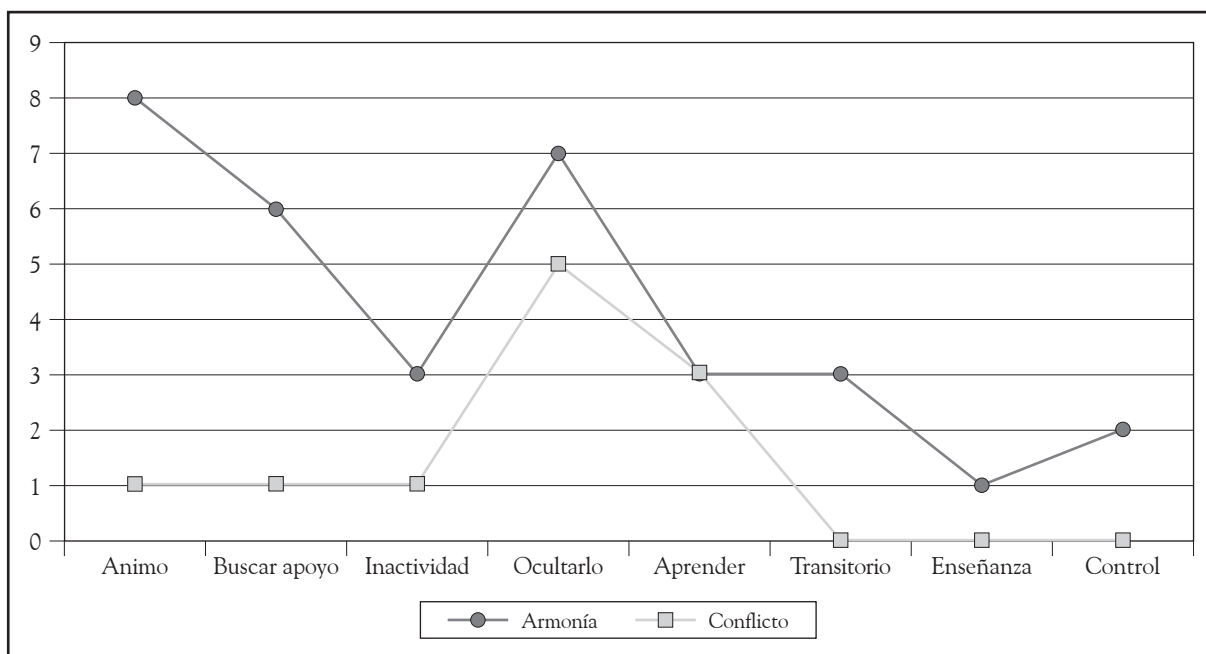


FIGURA 4
Comparación de armonía y conflicto en la tristeza.

Fuente: elaboración propia.

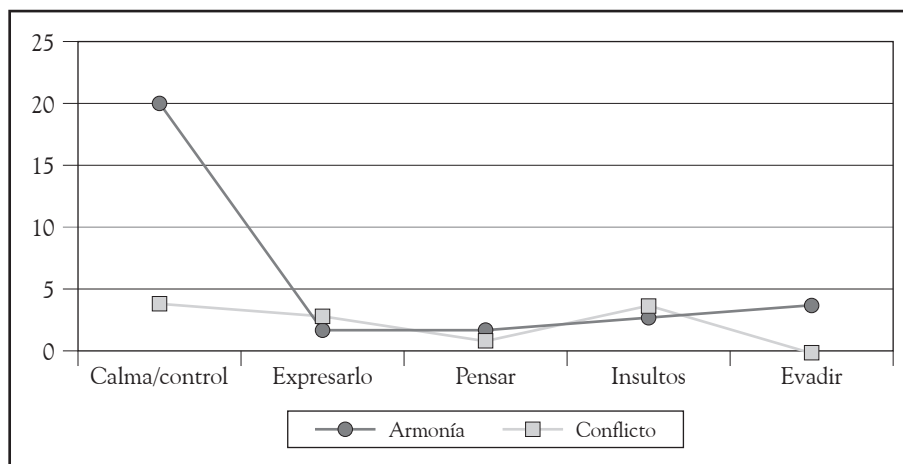


FIGURA 5
Comparación de armonía y conflicto en enojo.

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6, se observa que en el miedo, al grupo testigo de armonía presenta mayor frecuencia al respecto de superarlo, sentirse apoyado, y buscar forma de resolverlo; mientras que a los testigos de conflicto, se les decía más que no demostraran su miedo, que rezaran y que el miedo es natural.

Posteriormente, se realizó un análisis de correlación entre el nivel de armonía presenciado cuando se era niño y las categorías de respuesta identificadas en las cinco emociones básicas (e

igualmente para quienes presenciaron conflicto), no resultando ninguna correlación significativa.

Discusión

Las emociones son adquiridas al tener tan solo unos meses de vida y se van haciendo complejas en la medida en que el ser humano aprende e interactúa con otros. Siendo esta una de las épocas de mayores cambios en términos físicos, psicológicos y sociales

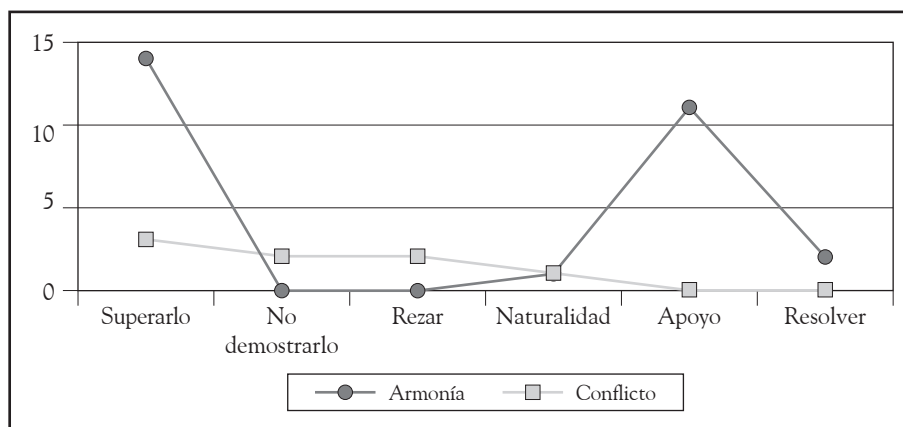


FIGURA 6
Comparación de Armonía y Conflicto en Miedo.

Fuente: elaboración propia.

en el ser humano. Y son las emociones un vehículo ideal para aprender más sobre el entorno en el que se desarrolla el individuo (Schaffer, 2000).

Por ser la familia la base social donde el niño aprende y se forma en los valores, reglas y en donde se genera el proceso de socialización emocional gracias al efecto de primacía (Montero, 1989 citado en Vielma, 2003), es que los padres influyen más acentuadamente en sus hijos que otros agentes socializadores, con los que va a tener contacto en el futuro. De hecho, investigación realizada en el área indica que es alrededor de los dos años que los niños empiezan su aprendizaje de normas de regulación emocional (Schaffer, 2000). Entre otros hallazgos, los estudios han dado luz sobre el crucial papel que juegan las madres en los primeros años, ya que se son las principales fuentes de información emocional para los hijos; son quienes les enseñan el lenguaje emocional, a expresarlo y a percibirlo; asimismo son modelos a seguir en cuanto a su expresión emocional (Trevarthen, 1984; Tronick, 1989).

Las interacciones diarias que los niños experimentan en el seno de la familia, como participantes u observadores, son a menudo de naturaleza muy emocional. Se considera que estas experiencias tienen importantes consecuencias en el desarrollo afectivo de los niños. Ya sea cuando en la familia un miembro padece depresión, y por consiguiente se abate el tono emocional predominante; o bien, cuando las interacciones en el seno de la misma están marcadas por conflictos e ira, sostenidos. En el primer caso, los niños se ven altamente afectados en el estilo de interacción de los padres con sus hijos, generando una falta general de afecto y disminuyendo los sentimientos de alegría y excitación que un niño experimentaría normalmente durante el intercambio. Los niños pueden volverse silenciosos, aislados, ansiosos y pasivos. En cuando a los ambientes familiares teñidos de conflicto, los niños también se vuelven agresivos, siendo la ira la emoción predominante en sus relaciones interpersonales; también pueden ser pasivos y retraídos. Cuando la tensión es sostenida, lejos de habituarse al conflicto, los niños se vuelven cada vez más sensibles a él y es más probable que se comporten

también de manera emocionalmente inapropiada (Davies & Cummings, 1994).

En estos términos y en vinculación muy clara con los resultados obtenidos, se puede ver que, aunque la mayoría de las respuestas se encuentran en el punto medio (un clima familia con armonía y conflicto), hay personas que vivieron los extremos, y es precisamente el de mayor conflicto el que —de acuerdo con la literatura— puede generar más problemas en el individuo, entre ellos, la ansiedad (Hansen et al., 1998; Johnson, 1998). En cuando al ambiente de armonía, estudios citados en Schaffer (2000) señalan que un ambiente positivo, de conciliación y calma, es el propio y necesario para la adecuada sobrevivencia de los infantes, y que en realidad éste no determina tanto al individuo como los ambientes negativos o en conflicto.

Las investigaciones nos demuestran que las acciones desempeñadas por los padres en sus intentos de regular las emociones de sus hijos no son en vano, pues los niños repiten autónomamente aquellos sistemas de regulación que les enseñaron los adultos (Grolnick et al., 1998).

Al respecto de las preguntas sobre las formas en las cuales los padres de los participantes en esta investigación les decían qué hacer cuando sentían alegría, amor, tristeza, enojo y miedo, los datos resultan interesantes.

En el caso de la felicidad, la primera categoría (por su frecuencia) fue el apoyo que le hicieron sentir los padres al sujeto, el brincar y cantar; sin embargo, en tercer término, se encuentra el ocultar lo que se sentía. Esta última quizá sea una manera en la que los padres intentaban enseñar a sus hijos a regular su emoción, o era una manera de controlar la emoción en un momento en el que pudiera no haber sido adecuada su expresión (p.ej., por la situación que se vivía en el hogar). Las siguientes categorías van en la línea de demostrarla, conservarla y compartirla, siendo una respuesta esperada al ser una emoción positiva (Fernández, Carrera et al., 2000); en este sentido, en la Figura 1 se ve más claramente. Así cuando en el hogar se experimentaba felicidad, se les brindaba apoyo y se les recomendaba que la demostraran, disfrutaran y compartieran; mientras que cuando se estaba en

una situación de conflicto estas conductas no eran comúnmente reforzadas.

En lo relacionado con la emoción de amor, se observa que todas las categorías tienen que ver con el hecho de expresar, interesarse en los sujetos, hablarle de la confianza en el amor, disfrutar, etc. Es posible que estas categorías se refieran al hecho de que al ser el amor una emoción altamente valorada en México, se les hace saber a los niños que expresarla y conocerla son fundamentales para poder disfrutarla plenamente. Al respecto, la literatura en regulación emocional, señala que se debe promover la expresión de las emociones positivas y se sugiere realizar actividades o conductas que favorezcan el contagio social, ya que no solo son esperadas sino también promovidas (Fernández et al., 2000; Retana Franco & Sánchez Aragón, 2007). En el Figura 2, se ve que esta emoción sigue patrones más diferenciados, es decir, todas las conductas que son promovidas en hogares con armonía no lo son tanto en los hogares con conflicto. La única expresión que es igualmente reforzada en ambos ambientes es la conducta de luchar; quizá en el sentido de hacer todo por llegar a sentir esto y lo otro, y alcanzar el objeto que causa la emoción. Sin embargo, esto sería motivo de una nueva investigación, para poder esclarecer a qué se refieren en cada uno de los casos.

Ya en el ámbito de las emociones negativas, en la tristeza se ve un patrón característico en donde se les decía a los niños que no demostraran lo que estaban sintiendo, que era transitorio, que lo ocultaran y que tuvieran control sobre la experiencia. Esto se ve reforzado por la idea de que la tristeza es una emoción muy privada, que surge ante una pérdida y debe ocultarse (Páez & Vergara, 1992; Scherer, 1997; Scherer et al., 1989). Por otro lado, el hecho de que se les indicara que es transitoria y que la controlaran habla, de alguna manera, de ejercer freno a sentir la emoción. Es interesante que es en hogares con armonía (Figura 3) donde se sugiere que se realicen estas conductas, al igual que el ocultarlo buscando apoyo y animándose (Retana Franco & Sánchez Aragón, 2007), y se ve que en los hogares con conflicto, estas mismas conductas son recomendadas pero con menor frecuencia.

Un punto que es importante resaltar es el hecho de que en ambos escenarios se les mencionaba que se tiene que aprender de la emoción; es decir, no se quiere que se viva la emoción muchas veces, sino que exista un aprendizaje para, en lo posible, evitarla.

Considerando la emoción del enojo, podemos ver que de inicio se pide al niño que se controle y tranquilice, que lo piense mejor y que evite la situación. Esto es quizá por que el enojo es una emoción cuyas características favorecen la intensidad ya que al ser bloqueada una meta que se desea, la energía que era dirigida a ello se dirige a la vivencia de la emoción (Fernández et al., 2001). Por otro lado, se les pide a los niños que expresen y se les dice tontos por experimentarla; aquí se puede ver una contradicción con lo anterior y una incapacidad de los padres de manejar la situación, por lo que insultan al niño; ya que al ser una emoción que a toda costa se quiere impedir o al menos que se note su expresión, se llega a los extremos por querer evitarla (Retana Franco & Sánchez Aragón, 2007). Es interesante que cuando se vivió en un hogar con armonía (Figura 4) se recomienda superar la emoción pero se brinda apoyo para poder resolverlo; al contrario de los hogares donde se vivió conflicto, en donde también se sugiere que se supere, pero la manera de hacerlo es no demostrarlo o rezar (confiar todo en algo externo), y no se les brinda apoyo incluso para que rescaten recursos personales en la solución de la situación. En donde coinciden ambas posturas es en el hecho de ver la emoción con un toque de naturalidad, pero quizá en el primer caso como algo que serviría para salir de ella y en el segundo, como algo que es así y no se puede cambiar.

Por último, en la emoción del miedo se ve que todas categorías van en el sentido del apoyo expreso para enfrentar, superar y resolver la situación que generó la emoción y ver que el miedo es natural en los seres humanos (Lelord, 2001; Pierce & Epling, 1995; Retana Franco & Sánchez Aragón, 2007). Por otro lado, es importante señalar que aquí también existe una categoría, como en el caso de la felicidad, en donde los padres les decían a sus hijos que no lo demostraran, ya que al estar

demasiado felices el control se perdía al igual que al sentir miedo (Fernández, Carrera et al., 2000). Es interesante que al comparar lo que pasaba cuando se vive uno u otro ambiente, los resultados sean tan parecidos (Figura 5); es decir, que en ambos casos se sugiera controlarlo, sin expresarlo, pensando en por qué sucedió la emoción, insultando y evadiendo (solo en el caso de la armonía); en el caso contrario, pasó lo mismo con variaciones pequeñas. Es decir al ser una emoción que es la base de la socialización (p.ej., Darwin, 1998; Lelord, 2001 citado en Fernández et al., 2001; Pierce & Epling, 1995; Skinner, 1953) la manera de enfrentarla en ambas situaciones es casi igual.

En lo que respecta a la relación entre los grupos de armonía vs. conflicto y las cinco emociones básicas, no se encontró una relación significativa entre la percepción de armonía y las categorías obtenidas en las preguntas abiertas sobre regulación de las emociones.

Al ser una aproximación al fenómeno de la percepción del conflicto, la manera en que regulan las emociones los adultos, no se puede sacar conclusiones determinantes, pero este es un inicio para entender cómo es que se comportan estos objetos de estudio, que son relevantes en nuestra vida.

Referencias

- Ato, E., González, C., Carranza, J. A. & Ato, M. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología*, 20, 69-81.
- Baltes, L. & Tamis-LeMonda, C. S. (Eds.). (2006). *Child Psychology: Handbook of Contemporary Issues*. New York: Psychology Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *The American Psychologist*, 37(2), 122 - 147.
- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency on the organization of behavior. En A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Development, cognition, affect and social relations* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., Block, J. H. & Gjerde, P. F. (1988). Parental functioning and home environment in families of divorce: Perspective and concurrent analyses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 207-213.
- Borrine, M., Handel P., Brown, N. & Searight, N. (1991). Family conflict and adolescent adjustment in intact, divorced and blended families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 753-755.
- Bridges, L. J., Grolnick, W. S. & Connell, J. P. (1997). Infant Emotion Regulation with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*, 20, 47-57.
- Buchanan, C. M., Maccoby, E. E. & Dornbusch, S. (1991). Caught between parents: Adolescents' experience in divorced homes. *Child Development*, 62, 1008-1029.
- Buss, K. A. & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359-374.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. En J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.
- Clemente, R. A. & Adrián, J. E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 7, 17-18.
- Connell, A. M. (2004). Marital conflict and child adjustment problems: Links with children's social information processing and regulation of emotional arousal. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 64(8B), 4028.
- Darwin, C. (1998). *The expression of the emotions in man and animals* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Forman, E. M. & Davies, P. T. (2002). Family instability and young adolescent maladjustment: The mediating effects of parenting quality and adolescent appraisals of family security. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 32(1), 94-105.
- Davies, P. T. & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin* 116(3), 387-411.

- Denham, S. A. & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence? *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205-227.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Diener, M. L. & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behaviour and Development*, 22, 569-583.
- Doll, B. & Lyon, M. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in the school. *School Psychology Review*, 27(3), 348-363.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation and the development of social competence. En M. S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 14. *Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press.
- Feldman, R., Greenbaum, C. W. & Yirmiya, N. (1999). Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control. *Developmental Psychology*, 35, 223-231.
- Fernández, I., Zubieta, E. & Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez & M. M. Casullo (Comps.), *Cultura y Alexitimia: ¿Cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73-98). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, I., Carrera, P., Sánchez, F. & Paéz, D. (2000). Prototipos emocionales desde una perspectiva cultural. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 4, 115-125.
- Fernández, I., Zubieta, E. & Páez, D. (2001). Emocionarse en Latinoamérica. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 11(1), 29-53.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R. & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, 4, 81-127.
- Florenzano, R. (1998). *Familia y salud de los jóvenes. Familia y crisis conyugal*. Santiago: PUC de Chile.
- Fox, N. A. (Ed.). (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, *Monographs of the Society For research in Child Development*, 59, 152-166.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Goeke-Morey, M., Cummings, E. M., Harold, G. T. & Shelton, K. H. (2003). Categories and continua of destructive and constructive marital conflict tactics from the perspective of US and Welsh children. *Journal of Family Psychology*, 17, 327-338.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I. & Bridges, L. J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior and Development*, 21, 437-450.
- Grych, J. H. & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Guidibaldi, J. & Cleminshaw, H. (1985). Divorce, family health and child adjustment. *Family Relations*, 34, 35-41.
- Hansen, S., Sanders, S., Scott, M. & Last, C. (1998). Predictors of severity: Absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(3), 246-2.
- Hetherington, E. (1980). Children and divorce. En R. Henderson (Ed.), *Parent-child Interaction: Theory, Research and Prospect* (pp. 35-58). New York: Academic.
- Jadue, G. (2003). Transformaciones en familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Jaramillo, J. M., Díaz, O. K., Niño, L. A., Tavera, A. L. & Velandia, O. A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 2, 205-215.
- Johnson, G. M. (1998). Students at risk. *School Psychology Internacional*, 19, 221-237.
- King, N., Mietz, L. & Ollendick, T. (1995). Psychopathology and cognitions in adolescents experiencing

- severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Mayne, J. (2001). Emotions and Health. En T. Mayne & G. Bonanno (Eds.), *Emotions* (pp. 361-397). New York: The Guilford Press.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Páez, D. & Vergara, A. (1992). Conocimiento social de las emociones: evaluación de la relevancia teórica y empírica de los conceptos prototípicos de la cólera, alegría, miedo y tristeza. *Cognitiva*, 4, 29-48.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (1991). *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Pierce, W. D. & Epling, W. F. (1995). *Behavior analysis and learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row Press.
- Rappoport, L. (1991). *La personalidad desde los 0 los 6 años. El niño pequeño y el preescolar*. Barcelona: Paidós.
- Retana Franco, B. E. & Sánchez Aragón, R. (2007). Explorando las reglas de regulación emocional en la cultura mexicana: el caso de las emociones básicas. Manuscrito enviado para publicación.
- Rothbart, M. K. (1989). Temperament in childhood: A framework. En G. Kohnstamm, J. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 59-73). Chichester, England: Wiley.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-531.
- Sánchez Aragón, R. (2007). *Pasión romántica: más allá de la intuición, una ciencia del amor*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. México: Thompson.
- Scherer, K. (1997). The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Psychology*, 66, 310-328.
- Scherer, K. R., Rimé, B. & Chipp, P. (1989). L'expérience émotionnelle dans la culture européenne. En B. Rimé & K. Scherer (Eds.), *Les Émotions* (pp. 247-270). Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.
- Sears, D. O. (1983). The person-positivity bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 233-250.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Tasker, F. & Richards, M. (1994). Adolescents' attitude toward marriage and marital prospects after parental divorce: A review. *Journal of Adolescent Research*, 9, 340-362.
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25-52.
- Trevarthen, C. (1984). Brain science and the human spirit. En J. B. Ashbrook (Ed.), *Brain, culture, and the human spirit: Essays from an emergent evolutionary perspective* (pp. 129-181). Lanham, MD: University Press of America.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119.
- Vielma, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12(1), 48-55.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, M. C. & Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Yarnoz, Y. S., Alonso-Arbiol, I., Plazaola, M. & Sainz De Murieta, L. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de Psicología*, 17, 159-170.

